

VERENIGING VOOR SOCIOLOGIE  
CONGRES 1985  
SOCIALE (ON)GELIJKHEID  
LEUVEN 6 EN 7 DECEMBER 1985  
HUIS VAN CHIEVRES  
GROOT BEGIJNHOF LEUVEN

PERCEPTIE VAN DE SOCIALE HERKOMST VAN LEERLINGEN EN  
INVOERING VAN G.V.O. IN HET BASISONDERWIJS (\*)

J. VERHOEVEN  
Afdeling Sociologische Theorie  
en Methoden  
Departement Sociologie  
K.U. Leuven

Bijlage bij : Tijdschrift voor Sociologie, 6(1985) congresnummer.

Extra-edition 82

## 1. Situering van het onderzoek

De voorbije decennia is er in de onderwijsmiddelen een verschuiving waar te nemen van een conservatieve en liberale opvatting over kansengelijkheid in het onderwijs, naar een egalitaire. De conservatieve opvatting verdedigde het standpunt dat intellectuele capaciteiten aangeboren zijn en dat zij daarenboven typisch zijn voor elke sociale klasse. Bekwame kinderen uit de lage klassen zouden op eigen krachten deze klasse wel kunnen verlaten. Daarom zou elke school voor elk kind juridisch toegankelijk moeten zijn. Andere maatregelen zouden niet moeten genomen worden. De liberale opstelling gelooft ook dat de intellectuele capaciteiten van de kinderen min of meer zijn aangeboren. Hierin wordt echter verdedigd dat voor elke leerling een geschikte school niet enkel juridisch toegankelijk moet zijn, maar dat ook alle hindernissen van economische, sociale en geografische aard om daar voor de leerling geschikte school te gaan moeten worden weggelaten. Hier wordt op een individuele mobiliteit gemikt. De optie voor een egalitaire opvatting betekent dat onderwijs niet enkel de hindernissen voor de ontwikkeling van het vormbare individu in het onderwijs moet wegnemen; tevens moeten de kansen voor iedereen in het beroepsleven gelijk worden op het einde van de scholing. Dit wilde men niet enkel bereiken door op de individuele leerling in te werken, maar veeleer op de groepen leerlingen. Het eindresultaat moet een goed gevormde persoonlijkheid zijn, die zowel intellectueel, attitudineel als wat handvaardigheid betreft, geschikt is om te functioneren in de maatschappij. Deze egalitaire opstelling wil hiermee niet zozeer een individuele, maar wel een collectieve mobiliteit bereiken. Egalitarisme wordt nochtans niet eenduidig geïnterpreteerd. Het extreme egalitarisme verdedigt immers een klasseloze maatschappij. Het gematigd egalitarisme wil eveneens meer rechtvaardigheid, maar gelooft niet dat door het onderwijs deze klasseloze maatschappij zal bereikt worden (Verhoeven, 1984: 20-24).

Binnen een dergelijke egalitaristische opstelling kan de invoering van G.V.O. (Gezondheidsvoorlichting en -opvoeding) gezien worden. Of deze onderwijsvernieuwing een extreem of een gematigd egalitarisme

op het oog heeft, is niet zo gemakkelijk te achterhalen. Op basis van de teksten die de leerkrachten ter beschikking krijgen, zijn zowel een extreme als een gematigde interpretatie van egalitarisme mogelijk (B.R.K., 1981, 1982). Het zal dus afhankelijk zijn van de leerkrachten en de reacties van de leerlingen, welke richting wordt uitgegaan. Het is echter wel duidelijk dat G.V.O. wil bijdragen tot meer gelijkheid in de levenskansen van alle burgers. Daarvoor wil G.V.O. kennis, houding en gedrag op het vlak van gezondheid veranderen. Gezondheid wordt hier opgevat in de termen van de W.G.O., nl. als "een zijnswijze die een persoon kenmerkt en hem toelaat om het maximum van zijn mogelijkheden op fysisch, psychisch en sociaal vlak te realiseren in een leven dat in evenwicht is met zijn milieu" (Vuylsteek, 1980: 1). Niet enkel wordt gezondheid hier gedefinieerd als een situatie van de persoon, maar ook als een situatie van de samenleving. De sociale dimensie van gezondheid wordt hier dus uitdrukkelijk bij betrokken en vormt dus een belangrijke bijdrage tot meer kansengelijkheid in egalitaire zin.

Deze bijdrage wil G.V.O. niet in het algemeen onderzoeken, doch slechts een bepaalde vorm, nl. G.V.O. in het basisonderwijs. Wat houdt dit in? G.V.O. wil in het basisonderwijs niet enkel kennisoverdracht realiseren, maar tevens de kinderen leren persoonlijk te beslissen over hun gezondheid. Het zou dus moeten leiden naar een houding waarbij het kind zelf leert te kiezen voor een gezonde levensstijl. Met die bedoeling hebben de grondleggers van G.V.O. een opvoedingspatroon voorgesteld waarbij het ideeëngoed van G.V.O. niet als een afzonderlijke les wordt aangeboden, maar wel geïntegreerd zou worden in de andere lessen van het basisonderwijs. Om leerkrachten daarbij te steunen werd voor elk leerjaar van de lagere school en voor de derde kleuterklas een map opgesteld waarin de leerkrachten uitgewerkte lessen vinden, suggesties om lessen te organiseren en bijkomende informatie over de behandelde thema's. De volgende thema's komen in de mappen aan bod: fitheid, veiligheid, infectieziekten, fysische en psychologische mogelijkheden en beperktheden van kinderen, relationele opvoeding, gezondheidsrisico's (snoep, alcohol en dgl.) en voeding. Op die wijze zouden leerkrachten een klaar beeld moeten krijgen van wat G.V.O. is. Daarenboven werd er ook didactisch materiaal geproduceerd.

Hoe werd deze nieuwe taak aan de leerkrachten overgebracht ? De Stuurgroep G.V.O. had een strategie opgezet waarbij eerst inspecties en schoolhoofden door het B.R.K. (Belgische Rode Kruis) werden geïnformeerd over G.V.O. Daarna startte men een informatieronde voor alle leerkrachten in een bepaalde regio, telkens voor de leerkrachten van een bepaald leerjaar. In 1981-1982 werden de leerkrachten van de derde kleuterklas en het eerste leerjaar uitgenodigd; in 1982-1983 de leerkrachten van het tweede en derde leerjaar. Uitgezonderd voor het officieel onderwijs, waren alle leerkrachten verplicht om hierop aanwezig te zijn. Een sessie duurde ongeveer twee uur. Voor het tweede leerjaar van het vrij onderwijs werden de lange sessies vervangen door een twintig minuten durende diareeks op een Pedagogische Studiedag.

De sessies verliepen vlg. een vast patroon : 1) uitleg over wat G.V.O. is en waartoe het moet dienen, 2) opdeling in kleine discussiegroepen, 3) bespreking van de antwoorden uit de discussiegroepen en 4) praktische informatie over de wijze waarop leerkrachten mappen en didactisch materiaal konden verwerven. Elke leerkracht kon op eenvoudige aanvraag gratis een map ontvangen. Het didactisch materiaal moest echter betaald worden, maar was zeer goedkoop.

Op basis van deze korte informatie en uitgerust met een begeleidende map en eventueel didactisch materiaal werd verwacht dat leerkrachten G.V.O. zouden integreren. In 1984 werd de opdracht gegeven te onderzoeken in welke mate dat G.V.O. nog gebruikt werd in het eerste en het tweede leerjaar, dus twee of drie schooljaren na de introductie. Men wilde hierop een representatief antwoord voor Vlaanderen. De beperkte geldmiddelen noopten gebruik te maken van een schriftelijke, gestructureerde vragenlijst. Om selectie in de antwoorden te voorkomen werden daarenboven interviewers ingezet om de leerkrachten te bezoeken die na een eerste aanmaning nog niet hadden geantwoord. Omwille van kostenbesparing werd een area-steekproef getrokken uit de aanvragerslijst van de map (B.R.K.). Deze steekproef werd daarenboven gestratificeerd volgens onderwijsnet en provincie. Op basis van deze techniek werden 949 leerkrach-

ten van een populatie van 4.662 in 592 scholen geïnterviewd (tussen 19 november 1984 en maart 1985). Dit gaf een representatief beeld van de onderzoekspopulatie (Verhoeven en Suetens, 1985b: 279-301).

Deze bijdrage wil met behulp van deze gegevens onderzoeken of leerkrachten indien zij geconfronteerd worden met leerlingen van een verschillende sociale achtergrond op een verschillende manier G.V.O. gebruiken gedurende de twee à drie jaren die volgen op de invoering. Op voorwaarde dat leerkrachten bewust zijn van de verschillende problemen waarmee leerlingen uit verschillende sociale strata geconfronteerd worden, is het mogelijk dat zij op een andere wijze gebruik maken van G.V.O. Anderzijds is het eveneens mogelijk dat zij onbewust een gedifferentieerd gedrag ontwikkelen, afhankelijk van de sociale herkomst van hun leerlingen. Vermits deze vraagstelling moet geplaatst worden in een algemeen proces van invoering van G.V.O. zal later eerst beschreven worden welk niveau van G.V.O.-implementatie wordt bereikt en hoe dit verschilt onder invloed van bepaalde appreciaties van facetten van G.V.O. en van de deelname aan de introductievergaderingen.

## 2. Leerkrachtengedrag en sociale herkomst van de leerlingen

S. Bowles en H. Gintis (1977: 131-141) menen dat het onderwijssysteem op een zodanige wijze functioneert dat het een ideale voorbereiding is voor de sociale relaties die de leerlingen later in het economisch systeem zullen ervaren. Er is m.a.w. een correspondentie tussen de sociale relaties in het onderwijssysteem en in het economisch systeem. De relatie tussen alle leerkrachten - en dus zeker ook tussen leerkrachten en leerlingen - vertonen hetzelfde hiërarchisch karakter als in de arbeidssituatie. Aliënatie in de arbeidssituatie vindt men in de school terug in de gebrekkige controle die de leerlingen hebben over hun situatie, over het onderwijs, over de evaluatie en dgl. Fragmentatie van de maatschappij wordt in het onderwijs bewerkt door competitie tussen de leerlingen. Het is niet enkel zo dat scholen in het algemeen deze processen zouden bevorderen; scholen voor zwarten en andere minderheidsgroepen

zouden in de VSA dit proces nog sterker ontwikkelen dan andere scholen. Bowles en Gintis menen dat scholen waarin overwegend arbeiderskinderen studeren vooral het navolgen van regels zouden beklemtonen; in andere scholen zou er meer aandacht zijn voor participatie van de leerlingen en minder toezicht op de leerlingen. Twee onderzoeken, één in 'colleges' en één in een middelbare school van New York, bevestigen deze vaststelling. Ook M.K. Finley (1984) stelt op basis van participerende observatie en interview bij 19 leerkrachten van een comprehensieve school van een Amerikaanse voorstad vast dat leerkrachten bijdragen tot de vormgeving en het behoud van 'tracking' in het onderwijs. Leerkrachten werken immers liefst met goed gemotiveerde leerlingen en deze leerlingen komen vooral uit de economisch beter gesitueerde gezinnen. Zwakke leerlingen - en deze komen dikwijls uit minderheidsgroepen - trachten zij te isoleren van de betere leerlingen. Op deze wijze dragen leerkrachten bij tot 'tracking' in comprehensieve scholen. Meer nog, zij geven zichzelf en hun collega's een hogere status in de mate dat zij kunnen werken met goede leerlingen.

Dat leerkrachten niet ongevoelig zijn voor de sociale herkomst van de leerlingen blijkt ook uit het verhaal van Nell Keddle (1971). Zij onderzocht in een grote Engelse comprehensieve school met behulp van interview en observatie het gedrag van leerlingen en leerkrachten in het vierde jaar. Leerlingen zouden de bestudeerde lessen ongedifferentieerd moeten aangeboden krijgen. Nochtans bestaan er drie stromen in de school. Hierin valt op dat leerlingen uit de A-stroom (beter presterende leerlingen) meer uit de sociale bovenlaag komen en de C-stroom-leerlingen (minst goed presterende leerlingen) meer uit de lagere sociale lagen. C-stroom-kinderen worden gemakkelijk ervaren als spelbrekers en storend voor de leerkrachten en de andere leerlingen. Het resultaat van een dergelijke beeldvorming is dat leerkrachten in 'unstreamed'-klassen hun didaktiek gaan differentiëren in functie van hun publiek. Daarenboven blijkt dat leerkrachten de prestaties van de bekwaamere leerlingen hoger waarderen dan deze van de minder bekwame leerlingen. Leerkrachten blijken dus leerlingen op basis van hun intellectuele capaciteiten en van hun sociale herkomst anders te benaderen en te evalueren.

L. Tickle (1984) stelt in tekenlessen een gelijkaardig differentiërend gedrag vast bij leerkrachten. Stratificatie van leerlingen wordt hier echter niet gedefinieerd in termen van sociale herkomst, maar wel op basis van bekwaamheid om te tekenen. Minder bekwame leerlingen krijgen meer aandacht dan de meer bekwamen. Hier wordt dus ook gedifferentieerd in het curriculum. De benadeelden worden hier echter niet nog meer benadeeld. Er is enigszins een positieve discriminatie.

Waar in bovenstaande studies leerkrachtengedrag i.v.m. de sociale stratificatie van de leerlingen overwegend in het secundair onderwijs werd bestudeerd, vindt men ook in het basisonderwijs aanduidingen dat sociale stratificatie van leerlingen belangrijk is voor leerkrachtengedrag. R. Sharp en A. Green (1984) stellen in een 'infant school' vast dat de bekwame kinderen 'uit een goede buurt' komen of uit een 'middle class district'. Deze kinderen worden door de leerkrachten 'geïnteresseerd' genoemd en stemmen overeen met het ideaal van de goede leerling, dat leeft bij de leerkrachten. Zij begrijpen direct wat de leerkracht bedoelt en zijn op die wijze een symbool voor het succes van de leerkracht. Daartegenover staat het weinig geapprecieerde problemenkind, dat - indien mogelijk - geïsoleerd wordt van de anderen. Het is enkel maar een last voor de leerkrachten. Tussen deze twee uiterste lagen ligt de grote middenlaag, die meestal gemakkelijk de opgegeven taken afwerken en geen groot probleem vormen voor de leerkrachten.

Merkwaardig voor alle voorgaande onderzoeken, uitgezonderd deze die Bowles en Gintis vermelden, is dat zij opgebouwd zijn op basis van kwalitatieve onderzoekstechnieken en met behulp van zeer kleine steekproeven zijn uitgewerkt. De zeer gedetailleerde analyse toont aan dat leerkrachten hun klasgedrag laten bepalen door de status van de leerlingen. Er moet echter op gewezen worden dat status van de leerlingen op een zeer verschillende manier wordt bepaald. De onderzoekers hanteren hierbij zowel de status of de klasse van de ouders, als de bekwaamheid van de leerlingen. Soms wordt status met bekwaamheid in relatie gebracht, soms wordt deze band helemaal niet aangegeven.

Was het kwalitatieve onderzoek duidelijk over de bestaande relatie tussen leerkrachtengedrag en status van de leerlingen, dan is dit niet zo in het kwantitatieve onderzoek van J. Leiter en J.S. Brown (1985). Men moet zich hier echter de vraag stellen of de oorzaak van de verschillen te vinden is in de onderzoekstechniek dan wel in de aard van het bestudeerde leerkrachtengedrag en de wijze waarop sociale stratificatie geïndiceerd wordt. De onderzoekers willen weten welke factoren de evaluatie van examens door leerkrachten in het lager onderwijs bepalen. 'Evaluatie' is een gedragspatroon dat toch wel andere kenmerken heeft dan de vroeger besproken gedragsvormen. De indicator voor 'sociale klasse' is ras, uitgedrukt in de simpele dichotomie blank-niet blank. De onderzoekers meenden dat dit in een ruraal gebied van North Carolina een verantwoorde keuze was. De onderzoekers vragen zich dan af of leerkrachten in het eerste, tweede en derde leerjaar bij evaluatie enigszins geleid worden door het ras, het geslacht of de bekwaamheidsstroom van de leerlingen. Hun antwoord op deze vraag is zeer duidelijk: het ras van de leerlingen bepaalt op geen enkele wijze de evaluatie van de leerlingen door de leerkrachten. Deze hypothese was gegroeid vanuit de vaststelling van T. Williams (1976) en J. Finn (1972) dat verwachtingen en vooroordelen van leerkrachten tegenover leerlingen wel eens de examenevaluatie van de leerlingen, de evaluatie van huiswerk, en de houding tegenover leerlingen in de klas beïnvloeden. Nochtans bleek uit het onderzoek van Williams en R. Clifton (1981) niet dat de verwachtingen van de leerkrachten door ras of ethnische herkomst bepaald werden. Wel zou het zo zijn dat deze factor indirect invloed kan hebben op de evaluatie van leerlingen en wel langs de invloed die ervan uitgegaan is op de vroegere prestaties en houdingen van studenten. Een viertal Amerikaanse onderzoeken (Leiter en Brown, 1985: 167) tonen immers aan dat leerkrachten cijfers geven op basis van gedrag en houdingen van leerlingen die niets met bekwaamheid van de leerlingen hebben uit te staan.

Geen enkel van voorgaande onderzoeken gaf enige informatie over de relatie tussen de opvattingen van leerkrachten over de status van hun leerlingen en de wijze waarop zij aan G.V.O. doen. Hierover is mij slechts één onderzoek bekend. Dit onderzoek gebeurde in 11

scholen (Gentse regio) na het gebruik van een experimenteel G.V.O.-programma (N=134 leerkrachten). In dit onderzoek wordt eveneens nagegaan of G.V.O. anders wordt beoordeeld door leerkrachten in scholen met een lage, middelmatige of hoge sociale status. Hier botsen we echter op twee problemen: 1) er wordt nergens aangegeven op welke wijze dit niveau van de scholen bepaald werd, 2) de omvang van de leerkrachtenaantallen per schoolstratum wordt soms zeer klein zodat geen valide uitspraken mogelijk zijn. Wat het eerste probleem betreft, wordt enkel gezegd dat scholen met een lage sociale status 'voornamelijk hun kinderen recruterend uit lagere sociale klassen', en de andere scholen uiteraard uit de andere klassen (N.O.S.W., 1981: 24). Het tweede punt schept eveneens problemen omdat men nergens een absoluut cijfer geeft van de leerkrachtendistributie over de verschillende strata van de scholen. Men weet enkel dat twee scholen vooral hoge strata aantrekken, 5 scholen de middenlaag en 4 scholen de lagere lagen. Op basis hiervan kan men schatten dat de hoge statusscholen ongeveer 24 leerkrachten hebben, de middenlaagscholen 61 en de lage statusscholen 49 leerkrachten. Deze cijfers zijn belangrijk omdat men deze populaties meermaals over 6 categorieën verdeeld, zodat de celinhouden wel erg klein worden. Daarom moeten wij de uitspraken van dit onderzoek meer als een indicatie beschouwen, dan als statistisch voldoende afgewogen uitspraken. Bij het beoordelen van de vaststellingen van dit onderzoek mag men ook niet vergeten dat de statusbepaling van de school niet is gebeurd vanuit de perceptie van de leerkrachten.

Uit dit lokale onderzoek blijkt er een trend te bestaan dat leerkrachten in hoge-status-scholen G.V.O. gunstiger beoordelen dan hun collega's uit de andere scholen. Zij drukken daarenboven de intentie uit om in de toekomst G.V.O. te blijven toepassen. In scholen met kinderen uit de lagere sociale lagen zou die bedoeling minder aanwezig zijn (N.O.S.W., 1981: 181-182).

Op basis van deze vaststellingen lijkt het zinvol te onderzoeken of het contact van leerkrachten met leerlingen uit verschillende strata een gedifferentieerd leerkrachtengedrag voor gevolg heeft. Dit verschillend gedrag zou men daarenboven eveneens mogen verwach-

ten op het vlak van het geven van G.V.O. Uit het N.O.S.W.-onderzoek zou daarenboven mogen afgeleid worden dat G.V.O., dat op egalitarisme gericht is, wellicht niet bijdraagt tot meer kansengelijkheid, maar nog meer de bevoordeelde leerlingen gaat bevorderen.

### 3. Introduceren

Een eerste belangrijke opdracht om voorgaande vraag te beantwoorden is indicatoren te vinden voor de variabele 'contact van de leerkrachten met leerlingen uit verschillende strata'. Dit fenomeen kan op zeer verschillende wijzen worden benaderd. We brengen de verschillende criteria die worden gebruikt in voorgaande onderzoeken samen in tabel 1. Hieruit blijkt weinig eenvormigheid.

Tabel 1. Criteria voor de bepaling van de sociale strata van de leerlingen zoals omschreven in hoger vermelde onderzoeken

Onderzoekstype	Externe definitie	Definitie door leerkracht zelf
Kwalitatief onderzoek		<ul style="list-style-type: none"> <li>- sociale strata/ sociale klasse van ouders van leerlingen</li> <li>- economisch situatie van ouders van leerlingen</li> <li>- bekwaamheid van leerlingen                         <ul style="list-style-type: none"> <li>- intellectueel</li> <li>- handvaardigheid</li> </ul> </li> <li>- buurt waar leerlingen wonen</li> </ul>
Kwantitatief onderzoek	- door onbekende persoon op basis van vermoede sociale herkomst van leerlingen in school	- ras

Vanuit de assumptie dat het belangrijker is om weten hoe de leerkrachten de sociale status van hun leerlingen zien, veeleer dan de

objectieve positiebepaling van elke leerling op de maatschappelijke ladder te kennen, werd aan de leerkrachten de volgende vraag gesteld.

"45. Uit welke sociale laag meent U dat de leerlingen uit die klas gemiddeld kwamen ?

Geeft cijfer 1 aan de grootste groep, 2 aan de tussenliggende groep en 3 aan de kleinste groep.

- Hoge sociale laag (industriëlen, vrije broepen, kader, ...)
- Middenlaag (kleine zelfstandigen, bedienden, ...)
- Lagere sociale laag (arbeiders, ...)
- Weet niet."

Deze vraag moesten de leerkrachten beantwoorden voor de klas waarover zij verslag uitbrachten met betrekking tot G.V.O.

Op basis van deze rangschikking werden dan categorieën opgesteld om een globaal beeld te krijgen van het stratificatiebeeld dat leeft bij de leerkrachten over hun klas. Hiervoor werd enkel gewerkt met de lagen die de eerste en de tweede plaats krijgen. De rangschikking van de leerkrachten op basis van de index opgebouwd op de twee eerste lagen correleerde onverigens sterk met de rangschikking op basis van de minst vertegenwoordigde laag ( $r=.916$ ). De categorieën werden vlg. het volgende schema samengevoegd.

Schema 1. Perceptie door de leerkrachten van de sociale stratificatie van de leerlingen in hun klas

De sterkst vertegenwoordigde laag in de klas is	De tweede sterkste vertegenwoordigde laag is		
	Hoog	Midden	Laag
Hoog	a	b	c
Midden	d	e	f
Laag	g	h	i

Leerkrachten die hun leerlingen plaatsen in de ruimten a,b,c,d en e van schema 1 werden samengevoegd tot leerkrachten die hoofdzakelijk met de middenlaag werken en deze in de ruimten f,g,h en i tot leerkrachten die vooral met de 'lage laag' werken. Merk op dat in ruimte 1 geen enkele leerkracht te vinden is, en in ruimte 9 slechts 14 (N=793; 156 hebben de vraag ofwel niet, ofwel slechts gedeeltelijk beantwoord)(1).

De tweede factor waarvoor indicatoren moeten gevonden worden, is 'het gebruik van G.V.O.' in de klas door de leerkrachten. Gezien het onderzoeksinstrument een schriftelijke vragenlijst was, moest hier met een zelfbeschrijving door de leerkrachten gewerkt worden. Hierbij werd een index opgesteld die bestond uit de volgende indicatoren:

- 1) Heeft leerkracht de mappen ooit gebruikt : ja = 1  
neen = 0
- 2) Heeft leerkracht de map ooit ingekeken : gans = 2  
gedeeltelijk = 1  
nooit = 0
- 3) Hoe vaak werd map in het schooljaar gebruikt :  
dagelijks of wekelijks = 2  
maandelijks = 1  
trimesterieel of minder = 0
- 4) Gebruikt leerkracht nu nog de map : ja = 1  
neen = 0
- 5) Hoeveel thema's uit de 'lessen' van de map werden er gebruikt ?  
5 tot 7 thema's = 2  
1 tot 4 thema's = 1  
nooit = 0

6) Hoeveel thema's uit de 'achtergrondinformatie' werden er gebruikt ?

- 5 tot 7 thema's = 2
- 1 tot 4 thema's = 1
- nooit = 0

Een leerkracht kon dus een maximale score van 10 halen, de minimale score was 0. Zwakke gebruikers van G.V.O. waren de leerkrachten met score 5 of kleiner, de middencategorie had een score 6 of 7 en de sterk G.V.O.-betrokken leerkrachten kregen een score 9 of 10.

Naast gebruik van G.V.O. werden ook enkele houdingskenmerken onderzocht die belangrijk kunnen zijn voor invoering van G.V.O. Op de eerste plaats werd met behulp van een semantische differentiaal onderzocht of de leerkrachten wel waarde hechten aan de invoering van G.O. in het basisonderwijs (2). Hierbij moesten zij zich uitspreken over 'waardevolheid' en 'nut', op een zeven-puntenschaal. Praktisch ging de samengestelde schaal van 1 tot 9 punten, waarvan 1 en 2 als zeer positief werden gecatalogeerd en 3 tot 9 als minder positief. Bij de verwerking werd de schaal omgedraaid (hoge punten geven dan een hoge waardering).

De tweede schaal had betrekking op de houding van leerkrachten tegenover het integreren van G.O. in de leerkrachtentaak. Deze schaal van het Likert-type bestond uit vier items, die voldoende discrimineerden tussen de respondenten en inhoudelijk consistent waren (Verhoeven en Suetens, 1985b: 277-278). Er werd met twee categorieën gewerkt, nl. een sterk G.V.O.-gerichte categorie (score 0 tot 4), en een zwak G.V.O.-gerichte categorie (score 5 tot 12).

De derde schaal was eveneens van het Likert-type en bestond uit 6 uitspraken. Hiermee werd onderzocht of leerkrachten een sterk of een minder gelijkende opvatting hadden over ziekte en gezondheid zoals in de G.V.O.-map wordt verdedigd. Er werd op basis hiervan een onderscheid gemaakt tussen een categorie met een zeer gelijkende opvatting (score 0 tot 5) en een categorie met een minder gelijkende opvatting (score 6 tot 15). Zowel de laatste als de voorgaande index werden in de verwerking omgekeerd (hoge cijfers geven dus een hoge betrokkenheid).

#### 4. Kennis en gebruik van G.V.O.

Twee à drie jaar na de voorstelling van G.V.O. blijkt dat niet alle leerkrachten aan de introducties hebben deelgenomen, doch slechts 57,5 %. De meeste leerkrachten waarvoor de map werd aangevraagd, zijn echter wel in het bezit van de map (98 %). Het feit dat de introductievergaderingen door een groot deel van de leerkrachten niet werden bezocht, heeft het gebruik van G.V.O. zeker niet bevorderd. Nochtans hebben de meesten de G.V.O.-mappen doorgenomen: slechts 5 % hebben ze helemaal niet bekeken. Meer dan de helft (57,1 %) van de leerkrachten heeft ze gedeeltelijk gelezen en 37,9 % helemaal. Het feit dat men met de inhoud van de mappen kennis had genomen, betekende echter nog niet dat men besloot om G.V.O. toe te passen. Ruim 4/5 van de leerkrachten heeft het echter wel gedaan. Dit betekent echter niet dat de leerkrachten de éénmaal genomen beslissing doorzetten. Integendeel. Wij vonden dat slechts tussen de 54,3 % en 60,7 % van de leerkrachten op dit ogenblik nog aan G.V.O. doen. Rekening houdend met het jaar waarin zij naar eigen gevoelens het best aan G.V.O. hebben gedaan, stelt men vast dat slechts 15,6 % dagelijks of wekelijks de map gebruiken, 52,8 % maandelijks en 31,6 % trimestrieel of nog minder. Iets meer dan de helft (55,5 %) van de G.V.O.-gebruikers zeggen dat zij 1 tot 4 thema's uit de voorgestelde 'lessen' in de map hebben gebruikt, 36,8 % 5 tot 7 thema's en 7,7 % geen enkel. Van de achtergrondinformatie wordt door 19 % van de G.V.O.-gebruikers nooit gebruik gemaakt; 45,7 % van hen hebben 1 tot 4 thema's uit de 'achtergrondinformatie' gebruikt en 35,3 % namen 5 tot 7 thema's hiervan op.

Bekijkt men het toepassen van G.V.O. in samenhang zoals hierboven beschreven werd dan vindt men op 650 respondenten die G.V.O. toepassen 33,3 % in de hoogste categorie, 37,9 % in de middencategorie en 28,8 % in de lage categorie.

Men kan zich verder afvragen of er enige samenhang te vinden is tussen de verschillende manieren waarop er met de G.V.O.-map wordt omgegaan. Deze relaties worden in tabel 2 beschreven.

Tabel 2. Correlaties tussen perceptie van sociale laag in de klassen en de deelindicatoren van G.V.O.-gebruik (Kendall Tau B)

	VV144	V062	V487	V114	VV28	VV29
VV144 Overwicht van sociale laag (van laag naar midden)		-.024	.029	-.023	.021	.067
V062 Map ingekeken			.176***	.162**	.255***	.221***
V487 Frequentie van gebruik van map				.059	.354***	.229***
V114 Gebruikt map nu nog					.103**	.062
VV28 Aantal thema's uit 'lessen' van map						.593***
VV29 Aantal thema's uit 'achtergrond- informatie' van map						

\* = .01 < p < .05  
 \*\* = .001 < p < .01  
 \*\*\* = p < .001  
 Deze symbolen worden op dezelfde wijze in de andere tabellen gebruikt.





Opmerkelijk is echter dat van de 8 relaties die werden gevonden zonder te controleren voor introductie-deelname er zeven terug werden gevonden voor deelnemers én niet-deelnemers (zie tabel 3). Hieruit kan de hypothese worden afgeleid dat er wellicht andere factoren dan de introductiedeelname zijn die ervoor zorgen dat men G.V.O. op één of andere wijze toepast. Vooral op het vlak van doorzetten van G.V.O.-onderricht wordt dit in de cijfers duidelijk. Het is immers zo dat enkel de niet-deelnemers aan de introductievergaderingen G.V.O. ook nu nog blijven geven wanneer zij frequent de G.V.O.-map gebruikten en veel thema's uit 'lessen' en 'achtergrondinformatie' van de mappen opnamen. Deze relaties vindt men niet bij de introductiedeelnemers. Er moeten dus andere factoren geweest zijn die de niet-deelnemers gestimuleerd hebben om G.V.O. te blijven geven. Dit leidt tot de bedenking dat éénmalige introductievergaderingen wel een functie hebben om een innovatieproject op te starten, maar zeker niet om de implementatie te garanderen.

#### 5. Houding tegenover G.V.O.

Het loont ook de moeite om te onderzoeken of de houding van de leerkrachten tegenover G.V.O. gepaard gaat met een bepaald G.V.O.-gebruik in de klas. Hierbij moet vooreerst worden opgemerkt dat 81,9 % van de leerkrachten op de eerste plaats G.V.O. als de taak van de ouders zien; slechts 4,2 % vermelden hier de school. De meerderheid van de leerkrachten (60,3 %) denken dat de school pas op de tweede plaats komt. Maar is het nu zo dat indien leerkrachten meer waarde hechten aan de invoering van G.O. (2) in de basisschool, of indien zij vinden dat de taak van de leerkracht G.O. moet omvatten, of indien zij een opvatting hebben over ziekte en gezondheid die dicht aansluit bij G.V.O., zij meer aan G.V.O. gaan doen? In tabel 4 vindt men hiervoor enige indicaties.

Ten eerste kan worden vastgesteld dat wanneer leerkrachten vinden dat G.O. in de basisschool moet opgenomen worden, zij tevens de neiging hebben om te zeggen dat in de taak van de leerkracht G.O. moet opgenomen worden en daarenboven een opvatting over ziekte en gezondheid hebben die verwant is met deze van de G.V.O.-opstellers.

Tabel 4. Correlaties tussen houdingen en G.V.O.-gebruik (Kendall Tau B)

	VV22	VV23	VV24	V070	V062	V487	V114	VV28	VV29	VV145 G.V.O.- gebruik globaal
VV22 Houding t.o. integratie van G.O. in het basisonderwijs		.228***	.122***	.157***	.145***	.086*	.073	.079*	.055	.076*
VV23 Leerkracht moet G.O. in taak op- nemen			.146***	.159***	.128***	.096**	.046	.223***	.132***	.153***
VV24 Houding t.o. ziekte en gezond- heid stemt overeen met G.V.O.				.017	.083**	.066	.028	.069	.047	.055



tijk. Uit tabel 5 blijkt dat de relaties tussen de drie onderzochte houdingen zowel te vinden zijn bij deze die aan de introductie hebben deelgenomen als bij de afwezigen. Het is daarenboven duidelijk dat geen enkel van de onderzochte houdingen meer uitgesproken aanwezig zou zijn bij de introductie-bezoekers dan bij de niet-bezoekers.

Hierboven werd vastgesteld dat deelname aan introductievergaderingen geen overtuigende invloed had op G.V.O.-gedrag. In tabel 5 zijn er echter wel enige indicaties te vinden dat positieve houdingen tegenover G.O. enigszins samengaan met meer G.V.O.-praktijk. Dit is vooral te vinden bij leerkrachten die de introducties bezochten en vinden dat G.O. tot de taak van een leerkracht moet behoren. In iets mindere mate is dit ook te zien bij deze die vinden dat G.O. in de basisschool een plaats moet krijgen. Immers hebben deze laatste leerkrachten geen introducties bijgewoond dan is de toepassing van G.V.O. niet meer verbonden met deze houding, tenzij in één geval (nl. VV29).

Het blijkt verder ook weinig belang te hebben of men aan introducties heeft deelgenomen of niet opdat er een verschillende G.V.O.-praktijk zou voortvloeien uit het feit dat leerkrachten een opvatting over ziekte en gezondheid hebben die aansluit bij deze van de schrijvers van de G.V.O.-map. Slechts in twee gevallen is er een zwakke aanduiding dat introductie hier wel enige invloed heeft (nl. V062 en V487).

Tenslotte bevestigen de cijfers dat éénmalige introducties weinig kunnen veranderen aan het feit dat een positieve houding tegenover G.V.O., zoals uitgedrukt in de drie onderzochte variabelen, niet automatisch een continuering van G.V.O. moet betekenen. Of G.V.O. wel of niet doorgezet wordt, hangt blijkbaar van andere factoren af. Eénmalig gegeven introducties laten hun invloed twee à drie jaar later niet meer zo sterk voelen dat een positieve houding tegenover G.V.O. ook voor gevolg heeft dat een leerkracht aan G.V.O. blijft doen.

##### 5. Perceptie van de sociale lagen in klas en kennis en gebruik van G.V.O.

De meeste in punt 2 vermelde onderzoeken wijzen op een differentieel gedragspatroon van leerkrachten in relatie met leerlingen van verschillende sociale strata. Dit doet de verwachting ontstaan dat ook leerkrachten uit het basisonderwijs op een verschillende manier met G.V.O. zullen omgaan wanneer zij menen dat in hun klas de meerderheid van de leerlingen uit de lage strata afkomstig zijn ofwel uit de middenlaag. Dit vermoeden wordt echter niet bevestigd. De relatie tussen globale G.V.O.-praktijk en overwicht van sociale laag in de klas is zeer zwak ( $\tau B=0,016$ ) en niet significant. Ook wanneer men de perceptie van sociale lagen in de klas in relatie brengt met de verschillende facetten van de G.V.O.-praktijk (variabelen V062, V487, V114, VV28 en VV29 in tabel 2) is er geen enkel significant verband vast te stellen.

Bekijkt men het probleem nu enigszins anders. Tabel 6 geeft de correlaties tussen de deelindicatoren van de G.V.O.-praktijk op de eerste plaats voor de leerkrachten die menen dat de meeste leerlingen uit de lage klasse komen en ten tweede voor de leerkrachten die de meerderheid van hun klas tot de middenlaag rekenen. Dit verandert weinig aan de vorige conclusie : perceptie van de overwegende sociale laag in de klas bewerkt weinig verschil in G.V.O.-gedrag. Slechts één verschil valt er te melden. Er is voor de ganse populatie een zwakke band tussen een toenemend gebruik van thema's uit de 'lessen' van de map met het verderzetten van G.V.O. in de klas. Dit verband wordt nog wel teruggevonden bij leerkrachten met leerlingen overwegend afkomstig uit de lage sociale lagen, doch niet bij deze met leerlingen uit de middenlaag. Waarom deze laatste leerkrachten vlugger afhaken is niet gemakkelijk te verklaren. Een mogelijke reden kan zijn dat de inhoud van de G.V.O.-lessen niet relevant wordt geacht voor hun publiek uit de middenlagen. Dit moet echter verder onderzocht worden.

Tabel 6. Correlaties tussen deelindicatoren van G.V.O.-gebruik onderscheiden naar overwicht van lage of middenlaag in klas (Kendall Tau B)

	V062	V487	V114	VV28	VV29
V062 Map ingekeken		.147*** .243***	.132*** .287***	.226*** .348***	.196*** .308***
V487 Frequentie van gebruik van map			.049 .105	.358*** .433***	.228*** .268***
V114 Gebruikt map nu nog				.128** .112	.077 .061
VV28 Aantal thema's uit lessen van map					.587*** .596***
VV29 Aantal thema's uit 'achtergrondinformatie' van map					

1e rij : enkel leerkrachten met meerderheid van leerlingen uit lage laag  
2e rij : enkel leerkrachten met meerderheid van leerlingen uit middenlaag.

Hierboven werd reeds duidelijk gemaakt dat G.V.O.-praktijk gepaard ging met een positieve houding tegenover integratie van G.O. in het basisonderwijs en met de opvatting dat G.O. in de taak van de leerkrachten moet opgenomen worden. Vooral de laatste factor was belangrijk. Men kan zich nu afvragen of deze opvattingen anders leven bij leerkrachten met overwegend leerlingen uit de lage laag of uit de middenlaag. In tabel 7 wordt duidelijk gemaakt dat er geen noemenswaardige verschillen zijn tussen deze leerkrachten 1) wat hun houding tegenover integratie van G.O. in het basisonderwijs betreft, 2) wat hun houding tegenover integratie van G.O. in de leerkrachtentaak betreft en 3) wanneer hun houding tegenover ziekte en gezondheid al dan niet in overeenstemming is met de schrijvers van de map. Leerkrachten met een verschillend samengesteld publiek blijken op deze punten hetzelfde te denken.

Er werd vroeger ook vastgesteld dat er enige relatie is tussen deze drie houdingsvariabelen (zie tabel 4). Blijft deze relatie bestaan als men ze afzonderlijk bestudeert voor enerzijds leerkrachten met voornamelijk lage-statusleerlingen en anderzijds leerkrachten met vooral leerlingen van de middenlaag? Dit is meestal het geval, tenzij voor leerkrachten met leerlingen uit de middenlaag: hier gaat een positieve houding tegenover integratie van G.O. in de leerkrachtentaak niet uitgesproken gepaard met een G.V.O.-gerichte opvatting over ziekte en gezondheid.

Vinden leerkrachten in lage status-klassen dat G.O. in hun taak moet opgenomen worden dan doen zij globaal ook meer aan G.V.O. (VV145). Dit is niet het geval voor de middenlaagklassen. Dezelfde relatie wordt ook enigszins teruggevonden indien G.V.O.-gebruik wordt bestudeerd voor de zes deelindicatoren. Lage status-leerkrachten gaan enkel G.V.O. niet frequenter gebruiken (V487) of meer continueren (V114) indien zij meer pleiten voor integratie van G.O. in hun taak. Middenklasleerkrachten vertonen slechts twee relaties, nl. indien G.O.-integratie in hun taak wordt verdedigd, zetten zij gemakkelijker de stap om aan G.V.O. te beginnen en kijken zij de map meer in.

Tabel 7. Correlaties tussen houdingen en deelindicatoren van G.V.O.-gebruik onderscheiden naar overwicht van lage of middenlaag in klas (Kendall Tau B)

	VV144	VV22	VV23	VV24	V070	V062	V487	V114	VV28	VV29	VV145 G.V.O.- gebruik globaal
	Overwicht van socia- le laag										
VV22 Houding t.o. integratie van G.O. in het basison- derwijs	-.031	.221*** .297***	.111*** .191*	.099* .235**	.144*** .180*	.049 .208*	.033 .203*	.104* .122	.87* .048	.074 .119	
VV23 Leerkacht moet G.O. in taak opnemen	.001	.116*** .122	.108* .211**	.126** .152*	.088 -.037	.055 .018	.229*** .087	.138** .000	.168*** -.040		
VV24 Houding t.o. ziekte en ge- zondheid stemt overeen met G.V.O.	.002	.009 .040	.105** .022	.041 .104	-.051 .096	.058 .032	.040 .008	.052 .039			

1e rij : enkel leerkrachten met meerderheid van leerlingen uit lage laag  
2e rij : enkel leerkrachten met meerderheid van leerlingen uit middenlaag.

1e rij : enkel leerkrachten met meerderheid van leerlingen uit lage laag  
2e rij : enkel leerkrachten met meerderheid van leerlingen uit middenlaag.

Globaal is er geen betekenisvolle relatie tussen G.V.O.-gebruik (VV145) en een positieve houding tegenover integratie van G.O. in het basisonderwijs (VV22), noch bij leerkrachten met lage-statusklassen, noch bij deze van de middenlaag. Er is echter wel enig verschil in de relaties tussen de deelindicatoren van G.V.O. en de houding voor of tegen integratie van G.O. in het basisonderwijs. Bij de leerkrachten van lage-statusklassen vertoont deze laatste houding enige samenhang met de keuze om aan G.V.O. te doen, het lezen van de mappen en het opnemen van vele thema's uit 'lessen' en 'achtergrondinformatie' van de mappen. Leerkrachten van de middenklasse vertonen dezelfde relatie voor de eerste twee punten, maar niet voor de laatste. Zij vertonen ook de neiging om frequenter G.V.O. te geven en tevens om het te blijven geven indien zij voor integratie zijn van G.V.O. in het basisonderwijs. Merk echter op dat geen enkel van de drie onderzochte houdingen bijdraagt tot het continueren van G.V.O., tenzij onder de laatste voorwaarde, nl. voor leerkrachten met middenlaagleerlingen.

Dit voert tot de conclusie dat de perceptie van de sociale herkomst van leerlingen door leerkrachten weinig invloed heeft op de G.V.O.-praktijk van leerkrachten, tenzij wanneer deze praktijk wordt bekeken vanuit de houdingen van de leerkrachten tegenover G.V.O. In dit laatste geval is de invloed trouwens weinig consistent.

Er werd ook de vraag gesteld of deze statusperceptie betekenis had voor andere aspecten van de invoering van G.V.O. in het basisonderwijs of voor de G.V.O.-praktijk zelf. Hierop moet negatief geantwoord worden voor het overgrote deel van de bestudeerde relaties. Wanneer we de vele facetten van de voorbereiding en toepassing van G.V.O. bestuderen dan zijn er slechts vijf punten waarop leerkrachten met lage-statusleerlingen anders handelen dan leerkrachten die geconfronteerd zijn met middenlaagleerlingen.

Beide categorieën noemen ongeveer dezelfde instanties die hen van het bestaan van G.V.O. op de hoogte brachten en hebben met dezelfde instanties gesprekken over G.V.O.-gevoerd. Introductievergaderingen werden op dezelfde wijze geëvalueerd en dit zowel

naar inhoud als naar vorm. Er is geen verschil tussen beide categorieën wat betreft de persoon die mappen aanvraagt; de meerderheid laat de mappen door iemand anders aanvragen en neemt zelf geen initiatief (58,5 %), een ander deel (18 %) neemt wel initiatief maar laat de uitvoering aan anderen over, en een derde deel (13,5 %) vraagt zelf de mappen aan.

Op het vlak van het aanschaffen van de mappen zijn er drie betekenisvolle verbanden te zien. Op de eerste plaats blijken leerkrachten met lage-statusleerlingen door de introductievergaderingen meer gestimuleerd te zijn om de map aan te vragen dan de leerkrachten met middenlaagleerlingen. Deze laatste categorie laat zich hierbij meer inspireren door de directie dan de leerkrachten met lage-statusleerlingen. Ten derde, bestellen leerkrachten met lage-statusleerlingen meer dan hun andere collega's de map omdat zij het een goed handboek vinden. Na toetsing op schijnbaarheid van deze relaties blijkt vooral de eerste en de derde relatie sterk te zijn (tabel 8).

Perceptie van de sociale herkomst van de leerlingen in de klas heeft geen vermeldenswaardige betekenis voor de gebruikte didactiek bij het overbrengen van G.V.O. en evenmin voor de keuze van de meeste thema's uit de 'lessen' of de 'achtergrondinformatie' van de mappen. Wat dit laatste betreft zijn er echter twee uitzonderingen: ten eerste maken leerkrachten met middenlaagleerlingen meer gebruik van het thema 'mogelijkheden en beperktheden' uit de achtergrondinformatie, en ten tweede grijpen deze leerkrachten meer naar het thema 'relationele opvoeding' dan hun collega's. Sterk zijn deze verbanden echter niet, aangezien zij slechts in enkele deelsteekproeven behouden blijven wanneer op schijnbaarheid wordt getoetst (zie tabel 8).

Verder valt er nog op te merken dat ook de globale beoordeling van de map door beide leerkrachtencategorieën op dezelfde wijze gebeurt. Er was evenmin verschil in aanvragen of gebruik van bijkomend didactisch materiaal (aan te vragen bij het B.R.K.). Beide categorieën bespreken G.V.O. in de school op vrije momenten en tijdens officiële vergaderingen; het verschil tussen beiden is echter miniem.

Tabel 8. Relaties tussen perceptie van sociale laag in klas door leerkracht en enkele variabelen die verband houden met invoer van G.V.O. en sociale kenmerken van leerkrachten ( $X^2$  en Kendall Tau B)

	VV144 overwicht sociale laag	V035=0 geen deel- name aan introductie	V035=1 deelname aan in- troduc- tie	V002=1 vrij on- derwijs	VV40=1 1e leer- jaar	VV40=2 2e leer- jaar	V125=0 gemeng- de klas	V125=1 meisjes- klas	V125=2 jongens- klas
V048 Introductie was aanzet om map aan te vragen	- / ***		- / ***	- / ***	- / ***		- / **		- / *
V049 Directie was aanzet om map aan te vragen	+ / *		+ / **						
V058 Vroeg map aan omdat het een bruikbaar hand- boek leek	- / ***		- / ***	- / **	- / **		- / **		
V398 Gebruikte the- ma 'Mogelijk- heden en be- perktheden' uit achtergrond- informatie	+ / *	+ / **					+ / **		
V202 Gebruikte thema 'Relationele op- voeding' uit achtergrondin- formatie	+ / *	+ / *		+ / *					

- = leerkrachten met overwegend leerlingen uit lagere klas scoren hoger op bestudeerde variabele; + = leerkrachten met overwegend leerlingen uit middenlaag scoren hoger op bestudeerde variabele; \*, \*\*, \*\*\* = significantieniveau van  $X^2$  zoals aangegeven in tabel 2.

Ook is er geen verschil te vinden tussen de twee leerkrachtencategorieën wat betreft hun vraag naar bijscholing over G.V.O. of wat hun academische of pedagogische ingesteldheid betreft.

Perceptie van sociale herkomst van leerlingen heeft dus niet voor gevolg dat leerkrachten met betrekking tot G.V.O. zich zeer gedifferentieerd gaan gedragen. Nochtans zijn er enkele merkwaardige verschillen waar te nemen tussen beide leerkrachtencategorieën voor wat betreft school- of beroepsvariabelen. Men vindt o.m. meer leerkrachten in het vrij onderwijs die hun leerlingen tot de middenlaag rekenen dan wel in de twee andere netten. In gemengde klassen spreken leerkrachten meer over lage-statusklassen dan wel in klassen van jongens of meisjes alleen. Eigenaardig is wel dat een hogere plaatsing van de leerlingen in de klas gepaard gaat met meer naschoolse arbeid voor de leerkrachten. Men kan zich hier afvragen of deze leerkrachten zich meer gedwongen voelen tot meer arbeid dan de anderen. Daarenboven laten de cijfers de indruk na dat de scholen van leerkrachten met middenlaagleerlingen in de minst aangename buurten liggen. De reden hiervan moet wellicht gezocht worden in de grotere aantrekkingskracht van steden op de middenlaag in onze samenleving.

Tenslotte nog één merkwaardige vaststelling: waar er globaal geen verband is tussen perceptie van de sociale lagen in de klas en G.V.O.-praktijk van leerkrachten, is dit onder één bepaalde conditie wel het geval, nl. bij leerkrachten die uitsluitend jongens in de klas hebben ( $X^2 = 6.957$ ;  $p = .031$ ;  $\tau = -.174$ ). Het verband gaat dus niet op voor gemengde klassen en meisjesklassen. Het verband is zelfs van deze aard dat het gebruik van G.V.O. groter is in klassen van lage-statusleerlingen, dan wel bij de middenklasseleerlingen. Uit deze relatie zou men kunnen afleiden dat leerkrachten G.V.O. meer aan de leerlingen uit de lage strata willen geven en minder aan de beter gesitueerde leerlingen. Waarom dit fenomeen nu niet terug te vinden is in gemengde klassen en meisjesklassen is niet zo gemakkelijk te verklaren. Een hypothese zou kunnen zijn dat niet gemengd onderwijs een selecter publiek aantrekt (3), zodat de leerkrachten normaal meer middenlaagleerlingen verwachten. Worden zij in prak-

tijk echter met lage-statusleerlingen geconfronteerd, dan zijn zij meer geneigd om G.V.O. te geven aan deze leerlingen; dit om de hiaten in de gezinsopvoeding op te vangen. Een voldoende verklaring kan dit echter niet zijn aangezien het fenomeen niet voorkomt in meisjesklassen.

## 6. Discussie en besluiten

Vertrekkend vanuit het didactisch model dat in de G.V.O.-mappen wordt voorgesteld kunnen er argumenten worden aangevoerd voor de opvatting dat G.V.O. bijdraagt tot kansengelijkheid in het onderwijs en op die wijze ook in de andere leefsfereën. In de G.V.O.-mappen zit immers de bedoeling ingebakken om leerlingen tot verantwoordelijkheidsbesef te brengen voor hun eigen gedrag. Dit zelfbeschikkingsmodel zet de weg open naar meer kansengelijkheid. Daarmee is echter niet de vraag beantwoord of G.V.O. effectief bijdraagt tot kansengelijkheid. Dit kan maar sluitend beantwoord worden wanneer de oorzakelijke band tussen G.V.O. en gezondheidsgedrag bij leerlingen kan aangewezen worden. Dit was niet de bedoeling van deze bijdrage. Wel kan men zich afvragen of leerkrachten aan deze kansenvergroting meewerken. Globaal kan worden gesteld, dat dit drie jaar na de invoering van G.V.O. wel echt gebeurt, zij het door een relatief kleine groep ( $\pm 1/3$  van de leerkrachten) op een enigszins aanvaardbare manier. Problematisch hierbij is echter dat wil G.V.O. echt kansenvruimend zijn, leerkrachten op een positieve wijze moeten discrimineren tussen hun leerlingen, nl. kinderen die meer nood hebben, meer stimuleren dan de anderen. Op dit punt kan dit onderzoek geen antwoord geven.

Het probleem wordt hier anders benaderd. Wij vertrekken vanuit de vaststelling dat gezondheidskansen op een ongelijke wijze gespreid zijn over de verschillende strata (Schepers, Smet, Van Wanseele, 1985). Vanuit deze waarneming zou men mogen verwachten dat G.V.O. op een gedifferentieerde wijze aan de leerlingen zou gebracht worden. Het zou daarenboven in de verwachting liggen dat G.V.O. op een andere wijze wordt aangeboden aan kinderen uit de lagere strata, dan wel aan deze uit de hogere strata. Neemt men dit als



criterium dan komt men tot de conclusie dat leerkrachten vlg. de gemeten factoren van G.V.O.-praktijk, niet bijzonder meer aandacht besteden aan de leerlingen met de minste kansen. Het is echter ook niet zo dat zoals een ander onderzoek (N.O.S.W., 1981) suggereerde, dat leerkrachten meer tijd aan G.V.O. zouden besteden indien zij met de kinderen uit de hoge strata geconfronteerd worden. Uit deze gegevens zou men kunnen afleiden dat G.V.O. bij leerkrachten niet direct aanleiding geeft om aan deze kansenongelijkheid iets te doen.

Stelt men zich op een nog specifiekere standpunt, nl. dat onderzoek heeft aangetoond dat een verschillend publiek in de klas een verschillende gedragspatroon bij de leerkrachten voor gevolg heeft (Bowles en Gintis, 1977; Finley, 1984; Keddie, 1971; Tickle, 1984; Sharp en Green, 1984), dan moet aan de hand van onze onderzoeksgegevens ook een correctie worden geformuleerd. Er is immers geen opmerkelijk verschil in het globaal G.V.O.-gedrag tussen leerkrachten met lage-statusleerlingen en deze met middenlaagleerlingen. Dit stemt overeen met de vaststelling van Leiter en Brown (1985), al had dit onderzoek geen betrekking op G.V.O. Dit roept wel enkele vragen op. Het zou bv. kunnen dat G.V.O. een ander gedragspatroon oproept bij leerkrachten dan evaluatie of leergedrag van leerlingen dit doet. Men zou zich ook kunnen afvragen of leerkrachten in Vlaanderen op een andere wijze reageren dan hun Amerikaanse of Engelse collega's. Noch de eerste, noch de tweede hypothese kan met ons onderzoeksmateriaal onderzocht worden. De reden hiervan ligt in de methodologische verschillen tussen de verschillende onderzoeken.

In ons eigen onderzoek was er wel enige ruimte voor de definitie van de situatie door leerkrachten, maar toch zeer beperkt. De grote variantiebreedte die de respondenten in kwalitatief onderzoek krijgen, was hier niet aanwezig. Deze beperking is op de eerste plaats al duidelijk waarneembaar in de opbouw van index over de perceptie van de sociale strata. Leerkrachten konden slechts uit drie grote lagen kiezen. De kaders waardoor zij over de werkelijkheid mochten rapporteren waren vastgelegd. Vroeger gerapporteerd

interpretatief onderzoek toont daarenboven aan dat leerkrachten leerlingen niet steeds als groep benaderen, maar wel als individu met bepaalde groepskenmerken. De index die wij gebruikten om de perceptie van leerkrachten van de sociale lagen te kennen, dwingt leerkrachten om een globale indruk te geven. In het klasgebeuren worden deze typeringen echter waarschijnlijk verschillend geïnterpreteerd en wellicht niet steeds in termen van de hier gebruikte driedeling. Het is immers mogelijk dat er in de concrete klaspraktijk meer en andere criteria worden gebruikt dan de beroepsachtergrond van de ouders. In bepaalde scholen (bv. gastarbeiderskinderen in Gent, Antwerpen) kunnen nationale kenmerken meer betekenis hebben voor de leerkracht, dan wel beroepskenmerken. Taal, kleding, en dergelijke van de kinderen kunnen een rol spelen. Het bewust of onbewuste beeld dat leerkrachten van de stratificatie van hun leerlingen hebben, kan tevens uit meer dan de drie voorgelegde lagen bestaan. Ten tweede, moet worden onderstreept dat de descriptie van de G.V.O.-praktijk beperkt is tot enkele belangrijke indicatoren, waarin echter niet de volledige rijkdom van dit opvoedingsproces te vinden is. Ook hier geldt de opmerking dat leerkrachten G.V.O. enkel konden beschrijven in de termen van de onderzoekers. Daarenboven is het een momentopname, die geen recht doet aan de evolutie in het proces.

Op grond van deze overwegingen durven wij niet besluiten dat de hypothese dat leerkrachten in de G.V.O.-praktijk rekening houden met het beeld dat zij hebben van de sociale status van hun leerlingen, zou gefalsifieerd zijn. De globale G.V.O.-index zegt immers wel iets over het feit of een leerkracht ooit aan G.V.O. heeft gedaan en hoe frequent; men weet ook in welke mate hij de map heeft gelezen en of hij op het ogenblik van onderzoek nog aan G.V.O. doet; ook heeft men enig idee over het aantal thema's uit de map die worden opgenomen. Maar wij weten helemaal niet hoe de leerkracht concreet G.V.O. aan de man brengt, op enkele globale didactische aanduidingen na. Dit is geen voldoende reden om de hypothese van de band tussen perceptie van leerlingenstatus en G.V.O.-gedrag te verlaten. Interpretatief sociologisch onderzoek, waarbij gebruik wordt gemaakt van kwalitatieve onderzoekstechnieken, zou hieraan

iets kunnen verhelpen. Door een dergelijke benadering kan de verschuivende interpretatie van de sociale werkelijkheid door de actoren beter geobserveerd worden dan in de momentopname van een survey.

De resultaten van dit survey-onderzoek wijzen dus wel op het feit dat de perceptie van de sociale status van de leerlingen door de leerkrachten geen sterke betekenis heeft voor de uitwerking van bepaalde facetten van G.V.O. door de leerkrachten. Het moet echter nog verder worden onderzocht of het concrete G.V.O.-proces zoals leerlingen het ervaren, niet de kenmerken vertoont van een differentiërend onderwijsgedrag, net zoals kinderen verschillend werden benaderd in tekenlessen (Tickle, 1984) in lessen over sociale problemen (Keddie, 1971), in lessen in basisscholen (Sharp en Green, 1984) en in middelbare scholen (Finley, 1984).

#### Noten

- (\*) Dit onderzoek werd gefinancierd in het kader van de Programma's voor Collectief Fundamenteel Onderzoek op Ministerieel Initiatief (Minister van Onderwijs) 1984 onder de titel 'Leerkrachten en de implementatie van G.V.O.'. De cijfergegevens in dit artikel zijn een bewerking van de onderzoeksresultaten verzameld door de auteur en B. Suetens. De auteur is voor verschillende correcties dank verschuldigd aan M. Ruebens en D. Vancraeynest (Centrum voor Sociologisch Theorie) en E. Van Assche (Afdeling Onderwijssociologie, S.O.I.).
- (1) Theoretisch hadden de respondenten geen antwoord mogen plaatsen in ruimte a, e en i. Nochtans hebben een aantal leerkrachten gemeend een gelijke aanwezigheid van twee lagen te moeten aangeven.
- (2) Hier wordt de term G.O. (= gezondheidsopvoeding) gebruikt. Deze term werd ook in de vragenlijst gebruikt voor variabele VV22, omdat de houding tegenover G.O. niet noodzakelijk moet overeenstemmen met de G.V.O.-opvatting van de map.
- (3) De cijfers bevestigen de geringere selectiviteit van het gemengd onderwijs. In dit laatste zeggen 83,4 % van de leerkrachten overwegend met lage-statusleerlingen geconfronteerd te zijn, en 16,6 % spreekt hier over middenklasleerlingen. In de meisjescholen zijn deze cijfers respectievelijk 72,8 % en 27,2 % en in de jongensscholen 64,9 % en 35,1 %.

#### Bibliografie

- Belgische Rode Kruis (1981, 1982), Gezondheid, je kan er zelf iets aan doen. G.V.O.-informatiepakket 1e leerjaar en 2e leerjaar. Brussel: B.R.K.
- BOWLES, S. en H. GINTIS (1977), Schooling in Capitalist America. New York: Basic Books.
- CLIFTON, R. (1981), 'Ethnicity, teachers' expectations, and the Academic Achievement Process in Canada'. Sociology of Education, 54: 291-301.
- FINLEY, M.K. (1984), 'Teachers and Tracking in a Comprehensive High School'. Sociology of Education, 57(4): 233-243.
- FINN, J. (1972), 'Expectations and the Educational Environment'. Review of Educational Research, 42: 387-410.
- FULLAN, M. (1982), The Meaning of Educational Change. New York: Teachers College Press.
- KEDDIE, N. (1971), 'Classroom Knowledge', pp. 133-160 in M.F.D. Young (ed.) Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education. London: Collier-Macmillan Publishers.
- LEITER, J. en J.S. BROWN (1985), 'Determinants of Elementary School Grading'. Sociology of Education, 58(3): 166-180.
- N.O.S.W. (1981), Gezondheid, je kan er zelf iets aan doen. Doen-baarheidsstudie. Deel 2c. Brussel: Programmatie van het Wetenschapsbeleid.
- SCHEPERS, R., M. SMET, C. VAN WANSEELE (1985), 'Sociale Ongelijkheid inzake Ziekte, Dood en Gezondheidszorg', pp. 1-21 in Welzijnsgids-Organisatie II.E.1. Antwerpen, Van Loghum Slaterus.
- SHARP, R. en GREEN (1984), 'Social Stratification in the Classroom' pp. 123-130, in A. Hargreaves en P. Woods (eds.) Classrooms and Staffrooms. The Sociology of Teachers and Teaching. Milton Keynes: Open University Press.
- TICKLE, L. (1984), 'One Spell of Ten Minutes or Five Spells of Two ... ? Teacher-pupil Encounters in Art and Design Education', pp. 131-146, in A. Hargreaves en P. Woods (eds.) Classrooms and Staffrooms. The Sociology of Teachers and Teaching. Milton Keynes: Open University Press.
- VAN DEN BERG, R. en R. VANDENBERGHE (1981), Onderwijsinnovatie in Verschuivend Perspectief. Tilburg: Zwijzen.

- VERHOEVEN, J. en B. SUETENS (1985a), Gezondheidsopvoeding in het Basisonderwijs. Een Onderzoek naar Kennis, Houding en Gebruik van G.V.O. Deel I. Leuven, Sociologisch Onderzoeksinstituut.
- VERHOEVEN, J. en B. SUETENS (1985b), Gezondheidsopvoeding in het Basisonderwijs. Een Onderzoek naar Kennis, Houding en Gebruik van G.V.O. Deel II. Bijlagen. Leuven, Sociologisch Onderzoeksinstituut.
- VERHOEVEN, J. (1984), 'Gerechtigkeit und Chancengleichheit im Schulwesen. Gerechtigkeitsauffassungen im Wandel Sozialer Rahmenbedingungen Schulischer Erziehung', Politica, 34(1): 13-56.
- WILLIAMS, T. (1976), 'Teacher Prophecies and the Inheritance of Inequality', Sociology of Education, 49: 223-236.